

米国に於ける教員養成のための教養課程

加 藤 民 雄

ま え が き

この小稿の意図するところは現在米国に於る教員養成のための教養課程のあり方に対する概論とその批判である。本論中に述べられる通り教養課程の目的とするところは全ての人に必要な教育である限り教員養成のための教養課程は特殊な分野を除いては他の目的に於る教養課程のあり方と共通する問題を持ち又多くの人文科学の課程のあり方と共通するものを持つている。又米国に於る教育の実状は日本のそれに比して種々の点で相異があるが、現在日本が米国と同様に六三三制を採り種々の意味で米国的要素をその教育課程に採り入れている今日、米国の教養課程の諸問題は我々にとつて他山の石とすべきであると思われる。教養課程の問題は職業課程を別にして語る事は出来ないのであるが、此所には紙数の都合から教養課程の範囲にのみ筆を止めた。職業課程に関しては他日を期したい。

本 論

教養課程とは社会に於てその職業を行うべき市民たるべき知識と理解を与えるために教員も含めて全ての市民のために行われる教育でなければならない。換言すれば教養課程は一般生活の諸問題を取扱い、人間としての生活指針或は社会生活の指針を与える事が目的であるという事が出来る。⁽¹⁾ 教養課程は全ての人のためのものであり、個人としての教員は社会を構成する他の如何なる個人とも異なるものでない故に教員のための教養課程は他の職業につくべき人と異なるもの

であるべきでない。然しながら教職者は他の職にある者に比して青少年に対し社会問題に如何に反応すべきかを教える機会がより多い限り教職者養成に於る教養課程は他のいづれに於るよりも充分にして且つ効果的でなければならぬ。然らざれば教員はその職務を充分に遂行し得ないからである。故に教員養成のための教養課程は次の二目的を持つ。即ち(一)価値ある社会人としての個人の発達 (二)特に教員としては社会の価値ある代表者としての個人の発達 (三)ここにより米国の教員養成のための教養課程のプログラムは根本的に教員をしてその職業を發展せしめ、その主張する徳性の範を垂れしめ、それによつて一般社会の福祉に貢献せしめるものでなければならぬ。(3)

以上の目的を遂げるために教育者は夫々独自の主義主張の立場から教育課程を見それに接近する。この主義主張或は態度を大略次の三つに分類する事が出来よう。即ち(一)精神黨陶主義とも云うべき、本来古典教育思想に於て強調せられ、現在に於てもなお古典復興の必要を主張する教育家によつて主張せられてゐるもの (二)広い知識体験を理解吸収して自己のものとするために必要な基本的知識の附与を重視する主義 (三)個々の学生の教育的経歴や背景、或は希望興味等から来るその学生に最も必要な部門を発見しその要求されている部門の教育に重点を置くべきであるとし、個人の必要を省りみぬ一括主義を排する態度である。(4)

これらの主張或は態度から現在米国には次の三つの教養課程の様式が採用せられている。(一)短期大学様式 此の様式に於ては大学四年間の内の最初の二年間は殆んど全面的に教養課程に当てられ、これに引継ぐに二年間の専攻教育を以てする。此の様式の利点としては (i)此の様式を持つ大学は同時に短期大学としても成り立ち得る (ii)学生の得た単位は同様の様式を持つ他校にそのまま移し易く学生の転校に便利である (iii)米国大学に於る転校及び中途退学の数は非常に多い (iv)此の様式は伝統的な教養課程のあり方に適合し易く従つて実施に当り便利である。一方欠点としては実施せられる教養課程は引続く職業課程と分離し易く従つてこの二者間に不可欠と思われる関連性を欠く傾向がある。(7)

(二)四年制大学様式 この様式はその内容によつて更に次の二つに分けられる。即ち(i)平行様式と (ii)結合様式である。

前者は教養課程と職業課程とを大学四年間を通じて平行して行うものであるが、その両者の相関性については何等組織立つた試みがなされていない。この様式は先の短期大学様式の欠点を部分的に補うものではあるがなお欠点を持つている。即ち教養課程蔑視の傾向はいく分除去されようが、二年間に行つたものを四年間に引延したに過ぎないとも見える。更にこの様式に於ては学生をしてその将来の経歴方針決定の遅延を惹き起さしめる可能性もあり得る。何となれば次の結合様式の項に説明する教養科目と職業課目の相互の間に働くべき適切な学習動機の附与という点に対して関心が払われていないからである。⁽⁸⁾後者結合様式とは大学四年間を通じて行われる教養課程の科目は常に別個に与えられている職業課程との関連性を意識して教授される。即ちこの様式に於ては単に教室に於て両課程を結合関連させるのみならず、その学生は一方の課程に属する科目を習得するに必要な興味と動機を他の課程から与えられ、又その学生が将来彼の生徒にある課目を教える時に如何に教授すべきかという点に絶えざる関心が払われるのである。かかる場合には例えば教授法という職業課目は全ての教養課程と密接な関連を持ちその学習動機を与える事が出来る。⁽⁹⁾この結合様式は短期大学様式及び四年制大学様式に於る平行様式の欠点を補うものであると思われる。何故ならこれは他の様式の利点の全てを持つと同時に、他の様式に必然的に起つて来る教養課程蔑視の傾向或は教養職業両課程の内容や課目の重複をも除去し得るからである。それにもかかわらず、この様式は現在米国の多くの学校に於て実施せられるに到つていない。その理由は一般に実施せられていない新様式を進んで採用したいと思う教授がどの学校に於てもほとんどいないという事、及び教授に実施の能力がないという事にある様に思われる。もしそれが理由であるならば、その解決は教授の現職教育の成果に待つ他はなからう。⁽¹⁰⁾

教員養成に於る教養課程の集中期間に關しては権威者の間に異つた意見がある事は前に少しく触れたが、一九四七年に行われた米国教育大学協会の全国調査の結果によると同協会所属大学の約半数は現在最初の二年間に教養課程を主として集中しているが、理想としてはそれを大学全四年間に分散する事を支持した。しかしながらなおそれらの大学は教

養課程が最初の二年間に強調せられるべきであり、職業課程が後の二年間に強調せられるべきであることを附記した。⁽¹¹⁾

教養課程と職業課程の關係 短期大学様式を好む者は教養課程と職業課程の分離を主張する。彼等は教養課程が全市民の共有であるべき以上、それは職業課程と結びつけられるべきでなく、それが職業的色彩を帯びる事を避けねばならないと考える。即ち青少年は相當の教養課程を習得する以前に専門分野に身を晒すべきでないと主張する。しかしながら我々は一方結合様式の項で触れたかの職業課程と教養課程は學生に勉学の動機を与え、又將來の職業的方針を決定させるためにも相互に密接に関連すべきであるとの主張に注目を怠るわけにはいかない。更に短期大学様式を採用することによつて起る教養課程の蔑視即ち職業教育の偏重がもたらす教育の狹隘効果を避けなければならない事は明白である。⁽¹²⁾ 前に出た米國教育大學協會の一九四七年の全國調査の結果では所屬大學の大部分が將來教養職業兩課程を密接な関連の下に実施したいという希望を表明したのは當然と思われる。⁽¹³⁾ 國際基督教大學のクライダー博士は教養課程と職業教育の違いを強調しているがその論は教養課程の職業的取扱或は後者を前者の勉学の動機たらしめるといふ点に対する反駁とは考へる事は出来ない。⁽¹⁴⁾

教養課程が語られる時常に問題となるのはその量である。米國に於る教員養成に對する教養課程の量は主として各州の教員檢定に關する法律と、課程を実施する期間に關係がある。**教員檢定に關する法律**とは教職者にその資格を与える規準となるものであるから通常教職につく者が充分の準備をなす様に造られている。米國に於ては各州が夫々独自の教員檢定に關する法律を持つて居り各州の間に差異がある。ために各州の檢定法律は夫々他州の批判の對象となり、從つて各州の立法機關は満足すべき準備を教職につく者がなし終えていべきであるといふ事を目標として念頭に置いて法律を定める。この結果は屢々教員に過度の教職課程と専門職業課程を要求する法律を通過させる事になり、勢ひ學生に課目選択の余地を全然与えなかつたり或は非常に狭い範圍の課目に選択の自由を限らせる事になる。それはとりもなおさず「大學課程の初頭に於て専門教育を与える事を余儀なくさせ、充分な教養課程を実施する事を不可能ならしめる」⁽¹⁵⁾

いま各州の教員検定法を調べてみると、ある州では四ケ年以下の大学課程で検定を与えている。中でも二、三の州では小学校教師の検定は僅か一ケ年の準備を以て下附されているかと思えば他の州では二年又は三年を必要と規定している⁽¹⁵⁾。しかしながら過去に於ける全般の傾向は明らかに如何なるレベルの教員に対しても四ケ年或はそれ以上の年限を要求する方向に進みつつある。どの様な教職につくにしても準備期間の長い方が短いより、よりよく準備され得ることは明瞭である。事実今日の満足なる教員は四ケ年以下の大学教育で準備され得るとは考えられない⁽¹⁷⁾。さて四ケ年の大学課程が必要であるとしてその何パーセントが教養課程に捧げられるべきかが問題となる。「教員教育の全国調査」の著者イヴンデンは一九三二年少くとも四年課程の二五パーセントが教養課程に捧げられるべきであると推薦した⁽¹⁸⁾。教員教育委員会は一九四六年これを「少くとも八分の三」と引き上げた⁽¹⁹⁾。ハーヴァード大学委員会も同量を推薦している⁽²⁰⁾。この事を逆に云えば四年課程の大学に於ける職業教育に捧げられる期間は教員検定法に縛られぬ限り全期間の八分の五以下であるべきだという事になる。

教養職業両課程の目的とするところを考慮する時、又教員の職責を考える時、四ケ年の大学教育は決して充分でない事を我々は体験により又調査により知らされて来た。従つて四ケ年課程に加えて更に一ケ年の教員養成教育の利点は明瞭であり又少くとも中学校教員養成に於ては明らかにこの傾向が各州に見られる⁽²¹⁾。もし教員の教養課程が充分発展されるべきであるなら、もし特定の専門分野に於ける充分な理論的基礎付と教授法が考慮されるなら、もし子弟の発育と社会の発達に対する必要な理解が得られなければならないとするなら、又もしそれらと教室に於ける授業という問題が直接に結びつけられるべきであるとするなら、五ケ年間の大学教育さえも教員にとつて決して多過ぎはしない事が理解されるであらう⁽²²⁾。

次に教養課程の質の問題は内部的には主としてその学校の内情によつて左右せられる⁽²³⁾。その学校の教育上の方針が最大の要素となる事は言をまたないが、それに次いで重要な要素はその学校の組織及び各教授の教養職業両課程に対する

見解の相異と又更に感情的なものに深く根差しているものである。即ち多くの学校に見られる各学部との対立はそれらの学部の間に於ける嫉妬心を招来し、この事が夫々の学部にて行われる各課目の間に完全な相関性を欠いた教養課程の発達をもたらす。教養課程を充分効果あらしむるためには学生に単なる事実の知識或はなまはんかな知識を習得せしめる代りに習得する課目の間の相関性と鈞合を充分認識理解させ、それらの根底に横たわり又は流れる原理を自分のものとさせなければならぬ。⁽²⁴⁾この学部の対立の他に所謂教育家と専門家の間の対立或は不調和が教養課程の実施に不満足な結果をもたらす。一般に知識や技術の評価はそれを利用する事を決定する人格の評価に比べて容易であるから専門家或は技術家の価値は教養課程の教授に真に必要な教育家のそれに比してたやすく認められ勝ちであり、又更に過大評価される傾向がある。特に大学に於ては例えば論文を多く書いた教授が偉大であるかの如く思われ勝ちである。真に偉大な教養課程の教育者には論文の数、或は肩書といったものが必ずしも必要ではない。又狭隘な一分野に於ける詳細な知識も必ずしも必要でない場合がある。何故なら教養課程は本質的にその様なものを教育するのが目的ではないからである。「所謂教育家と一分野の専門家が同じ言葉を語る様にならない以上、又同等の価値を分たない以上大学は決して満足な教育機関たり得ないであろう。」と云う米国教育委員会のアームストロング、ホルリス、デヴィッドの主張⁽²⁵⁾、又「我々の必要とするのは本当の教師である。アンダーグラデュエートに於ては本当の教師こそ専門化された学者としての教授や所謂生産的教授以上に評価されなければならない。」とするハーヴァード大学のドンハム教授の主張は味うべきものがある。⁽²⁶⁾更にあまりにも自己の専門部門に閉じ籠もる傾向のある大学教授達に対し教育委員会は次の様な警告を発している。「大学教授は屢々現職教育という形で与えられるより広い教育の機会を充分に利用しようとしなさい、休暇年度を自己の専門分野にこだわらぬ勉強に費そうとしないのは遺憾な事である。よき現職教育を通じてのみその様な教授は自己の属する大学に於ける教養課程の発展の必要を認識する様になり得るであろう。」⁽²⁷⁾

教養課程プログラムの組織

教養課程プログラムを如何に組織するかには幾多の形式があり、その差異は主として教

育者と学校の教育哲学乃至方針に起因する。その内現在米國で最も普通に行われているのは次の三形式である。**学部形式** これは教養課程の組織中最も古い形式であり又最も多くの學校で現在なお実施せられているものである。職業課程がその専門化の必要上学部に分たれる限り夫々の学部が自己の学部に必要なとする教養課程を設置して各学部独自の立場からそれに寄与しようとする事は当然であるが、その場合必然的に起つて来るのは各学部間の協力の困難と欠如であり又それから起る教養課程の重複と内容の不充實である。学部別形式をとりながらも教養課程を統合しようとする試みはもとより多くの大學に於てなされて來、又現在もなされているが眞に満足な結果は得られなかつたし又今後も期待する事は困難な様である。⁽²⁸⁾**分割形式** この形式に於てはあまりにも専門化された学部形式の弊を除き、教養課程はそれぞれの課目の基礎的知識群によつて大きく分割される。従つて学部毎に於ける課目の重複は避けられ、一つの教養課目から次の職業課程或は専門分野に通ずる途は前の学部形式に比して著しく拡大される。大きく分割された各群の関連性を研究し、それに統合性を与える事を目的とする新たな課目も發展されつつある。⁽²⁹⁾**機能的形式** この案はもとと全ての知識は相關連しているという哲学の上に立つている。⁽³⁰⁾即ち特殊分野に於ける変化ある教授内容を備えるだけでは充分な教養課程を与える事は不可能であるのみならず、その様な教育は教養課程を保証するものでもなければそれを支持するものでもない。全て物事にはその底に流れる一つの原理があり、この原理に於て全ての物事は一つに結びつかなければならぬ。人生のための教養課程の機能的關係は實に此の結びつきの内に明かにされなければならないのである。この全ての物事の底に流れる原理に於ける結びつきの現象は狹隘な課目の教育によつて学生の眼前に展開され得ない。むしろその狹隘な課目間の不自然な境界を取り除く事によつて學生に人間經驗の單なる事實に過ぎぬ一學課よりもむしろ人間經驗そのものを与えることこそ教養課程の任務であるとする。従つて課目間の境界を廢するという点では分割様式に似ているが、この方は更に根本的であり、課目の統合というよりは各課目の根底に於ける綜合化を目指すものと云う事が出来る。此所に於て教養課程はある特殊学部の利益のために存在するものでなく、又いくつかの学部の共通する利

益のために存在するのではなく、実に教育機関としての全校がその任務を遂行するに当つて中心問題とすべき課題を考慮するために存在すべきものとなる。⁽³¹⁾かかる教養課程の在り方は個々の学生の才能や必要を充分に問題として考慮し個々の学生の必要に応じた教育を与える融通性を具備して専門学部別にとらわれる事なく又劃一的規範に縛られる事のない眞の教育を施す事が出来ると云う事が出来よう。この機能的形式は現在米國大学に於てはあまり実行せられていないが、これを採用した大学はなおその成果を将来に待たなければならないとは云えその価値を証明しつつある様である。⁽³²⁾米國教育大學協會一九四七年の調査に依れば所屬大学の大多数は現在学部形式を採用しているが、将来分割形式或は機能形式に轉換したい強い希望を持つてゐる事が分る。⁽³³⁾

教養課程に制約を与える諸要素 教養課程のプログラムの実施は教養課程の内部或は外部にある多くの要素によつて制約を受ける。例えば前述の教養課程の目的、態度、様式、量と質、プログラムの組織方法、更に必修選択科目の問題⁽³⁴⁾メーヂャーとマイナーの問題⁽³⁵⁾等は教養課程の内部に存在する制約要素であるという事が出来る。一方その外部に存在する制約要素としては教授陣と関連せる要素、学生と関連せる要素、経理面から来る要素、教員資格検定に關する各州の法律の不統一の問題等が挙げられる。その内部的制約要素については既に略述したから此所では主として外部的制約について述べると、**教授陣に關連せる問題**の最大の要素は教養課程の質に關する項で述べた教授の教養課程に対する認識の不足と実施に當つてその能力の不足である。今仮に理想的な教養課程を機能的形式に依つて実施しようとするに教授陣はそれに対する充分の準備を欠き、又あまりに専門化された分野にのみ精通しているが、その専門部門以外には無力である教授達は実施に當つて戸惑い、或は自己の無力をかくす為にその実施を妨害し、教養課程を見下してそれを進んで教授しようとしなない。時には彼等は自己の専門部門の研究に生産的であらうとするあまり教養課程を教授する暇がない。この様な教授陣に於ける態度は学部間の眞の協力を不可能ならしめ、校外人的資源の有効な利用をも不可能ならしめる。尤も現在諸大学に於ける教授の教授時間数が多すぎるといふ事が教授をして教養課程教授に対する準備や

継続的研究を不可能ならしめている事実を見逃せない。

教授陣に於ける教養課程に対する認識の不足から来る蔑視的傾向は学生の教養課程に対する態度にも影響を及ぼす。教養課程は職業専門課程習得のための単なる道具に過ぎないのではなくて、実は職業専門課程のゴールであるという考え方が学生によく理解されていない。学生と関連せる要素としては他に高等教育機関に於ける高率の学生の転校及び中途退学の問題がある。米国の大学に於ては大学間に於ける単位の移転が容易である為に二ヶ年目の終りに於ける学生の転校数は相当の数に達し、又中途退学者も多い。この点を考慮に入れると教養課程のプログラムは自然短期大学様式をとらざるを得なくなり、四年制大学様式の実施は困難となる。強いて実施すれば幾多の転校生に不便を与え或は教養課程実施の意義をも破壊する結果を招来する。又第二次世界大戦参加によるG Iビルは米国の高等教育機関に於ける学生数の過剩をもたらし、問題はそれ等の学生の中に自己の勉強する分野に本当の興味を抱かない学生数が増加した点にある。教育大学或は大学教育学部内に将来教職につく意志のない学生が多く存在している事実は一見教養課程の実施を支持する要素の如く見えるが、実はこの事は先に問題とした教養課程を職業的興味を参照しつつ取扱い、職業的興味を教養課程の学習動機とする事を妨げている。⁽³⁹⁾ 経理面に關する要素は教養課程に影響を与える要素の一つであるのみならず、諸要素中最も強力なものであるとさえ極言する事が出来る。職業課程に於けると同様に教養課程の發展はそのコースのための裝備、教授陣の充実、或は外部人的資源の援助等に負うものである。例えば教授陣の教授時間が多過ぎるという様な問題は主として経理面によつて解決せられる如きである。優れた教養課程の実施を可能ならしめるに必要な校舎や施設もまた学校経理の面に依存することは言を待たない。最後に教員資格検定に關する諸州の法律に關して一言すると、一般に過多の職業課程が検定を得る資格として要求されている。勿論職業課程の不足は教職につく者にとつて重大な問題である。従つて各州の教員検定法律の内容が批判検討されなければならないと同時に、問題は要求せられる教養職業課程の数量にあるよりもむしろ夫々のコースが眞の要求に適しているかどうかという点に重大な問題がある。

様に思われる。限られた期間内に——たとえそれが四年以上であらうと四年以下であらうと——教職につく者が全ての必要に適応し得る内容を修得してしまつてゐる事は望むべくもない。必要な知識、態度、原理は在職中の研究と体験を通じて生涯を通じて継続的に修得されなければならない。教職者に対する教養課程は実にこの要求に応じ得る内容を持つものでなければならぬ筈である。この検定と教養課程の問題は短期間の教員養成に於て特に重大な関連性をもつて来る。現在米國に於ては四つの州——アリゾナ、カリフォルニア、ニューヨーク、ワシントン、それにコロンビア地区が中学校教員検定に五ヶ年の大学教育を要求している。三十六の州は最小限四ヶ年の大学教育、そして六つの州は中学教員に限り特別の分野に於ては学士の学位以下で検定を下附している。小学校教員に対しては十七州が最低学士号を要求し、七つの州は⁽³⁷⁾一九五一年から一九六〇年の間に最小限四ヶ年の大学教育を必要とする様に切換える事を決定し、三つの州は最小九十単位、十六の州は二ヶ年の大学教育、九つの州は一ヶ年の大学教育、そして二つの州は実に現在一ヶ年以下の大学教育で検定を下附している。もし教養課程が元シカゴ大学総長ハッチンス博士の云う如く全てのためのものであるならば中学校教員のためのそれと小学校教員のためのその間に大差があるべきでない。しかしながら四年以下の教課は四年以上のそれに比して同量の教養課程を施し得ない事は明らかである。従つて小学校教員の検定が中学校教員の検定よりも短期間で得られるという事は教養課程の目的と矛盾しており、その事が教養課程の質と量との良き標準を建てる事を妨げる要素となる。⁽³⁸⁾

教養課程の評価 実施せられてゐる課程の評価の問題はそれ自体で教育学の一分野を形成し得る程の部門であるから此所にその詳細を論ずる事は不可能であるが、要旨方法を簡単に述べると(一)**僑条の検討** 例えばハッチンス博士は米國の大学の四年生は英國或は仏國の大学四年生に比して母國語の使用能力に於てすら比較にならぬ程劣つてゐると云つて⁽³⁹⁾いる。この判断は或は本當であるかも知れないが、我々は英仏の学生は非常に選拔された者達であり、全ての青年に高等教育を受ける機会を与える事を強調し実施してゐる米國の大学生とは質の上で異つてゐる事を忘れてはならない。⁽⁴⁰⁾従

つても米国の大学に於ける優秀な学生と英仏の学生を比較する場合にはこのハッチンス博士の判断の正否は即断を許さぬものがある。この故に一つの信条のみによる評価は主観に過ぎ正鵠を欠く可能性が大きい。(二)実施されている課目による評価。どの様な課目が教養課程のために実施せられどの様な課目が必修課目となつてゐるかは或る程度その課程の評価の手段たり得る。⁽¹⁾しかしながらこの実施課目による評価は主として次の二つの弱点を有している。(イ)ある一連の教養課目を修得したという事はその学生がその課程に含まれる教養を獲得した保証とはなり得ない。(ロ)主立つた教育機関に於ける課程の大部分は学生が必要とするものへの慎重な配慮によつて設けられたものであるよりはむしろ幾多の課目の価値を認めようとする教授連の妥協によつて成立したものである事が多いからである。(三)習得中の学生による評価 近年発達した心理学的學術素質試験を広範囲に利用して個々の学生の得点から教養課程を客観的に評価する事、或は習得中の学生自身の興味や満足感からその課程を評価させる事は或る程度有効であるかも知れないが、この方法は他の方法と併用されない限りそれ自身としてはあまり信頼を置く事は出来ず、独立の評価方法としての価値はない。(四)綜合標準テストの利用 レナード、ウッド両氏のペンシルヴァニア中学及び大学綜合試験法⁽²⁾或はそれに類似する綜合知識テストは歴史、社会、世界文学、芸術、数学、自然科学の一般常識を評価する方法として諸大学に於て実施されているが、この方法に於ては問題は教養課程の根本問題即ち知識は教養課程の重要な成果であるか或は知識はその単なる一部分に過ぎないのかという点に帰着して来る。(五)特殊綜合テストの利用 一九三一年發表されたシカゴ大学案⁽³⁾に於ては学生の單なる機械的暗記による事実の再現よりはむしろその課目の原理を学生が如何に理解し且つ応用し得るかを測定する事に重点を置いた特殊綜合テスト案が出されている。又一九三七年發表のミネソタ大学試案に於ては個々の課目試験と綜合試験を併用した試験を行い、各課目毎の試験を廢しており、その内容は各コースの目的の規定に始まり、学生の習得した知識の測定、原理の理解と応用力の測定及び各個人の必要とする方面への配慮を主眼としたもので、実施方法、各テストの信頼性の限界、採点の方法、評価の方法等の詳細に渉る説明が附されている。⁽⁴⁾

(六)其他の評価方法

教養課程修了後或は卒業生の意見判断の参照拾録による方法、例えばシカゴ大学に於て既に教養課程を修了した学生の各課目に対する満足感の調査が行われた事があり、又ミネソタ大学を卒業して既に社会にある者の意見の調査が行われた事があるが、そのデータは他の方法と併用されなければ有効でなく単なる参考資料の域を出ないものと思われる。

以上の評価の方法から次の事が結論される。(一)一学生の習得した教養課程はその学生が習得した課程の様式や、彼が得た課目単位数、彼の出席した大学年限によつて決定されるものではない。(二)試験的に実施されている教養課程の新プログラムは旧プログラムに比してより有効であろうという推測はなされるがそれを充分根拠づける資料はまだ出ていない。(三)在校生及び卒業生調査から得た評価の結果は現在のところ満足すべきものでない。(四)教養課程の評価は非常に広範囲に渉るものであるから一つの教育機関でこの方法を充分に行う事は長年月を要し、事実上不可能に近い。多くの教育機関に於ける協力研究が急務である。なおこの教養課程評価の協力研究こそ教養課程の教授方法研究の最もよき原動力となるであろう。

結 論

教養課程は全ての人のためのものである。故に教員養成のためのそれと教員養成以外の人文科学のその間に大差があつてはならない。しかしながら教職者の職業的要求と責任に應ずるために教員養成のための教養課程は他に比して特に強調されなければならない。

同様の理由から中学校教員の養成のための教養課程と小学校教員のそれとの間にも大差があつてはならない。

教職者に対する教養課程の授業単位数は各大学によつて異つてゐるが、四年制大学に於ては小学校教員に対しては四十乃至六十単位(平均四八・二)が教養課程に捧げられている。中学校教員に対してはこの数は増加するがその理由は中学校教員検定に必要な修学期間が小学校教員のそれに比して長いためである。一方全修得単位数に於ける教養課程単

位数の比重は中学校教員養成に於て減少している。その理由は中学校教員の方が教授科目分野に於て専門化されて居り、より多くの専門職業課程を必要とするからである。四ヶ年以下の教員養成プログラムが四年以上のそれに比して同等の教養課程を与える事の出来ない事は明白であり、全教職者に充分な教養課程を与える為には全教職者に対し少くとも四ヶ年、理想的には五ヶ年の養成期間が与えられなければならない。歐洲の各国に於ては小学校教員に対する四ヶ年課程が広く採用されて居り、英國に於ては中学校教員の大部分は修士の学位を有している。⁽⁴⁷⁾

教員養成のための教養課程としてどの様な課目が実施せられるべきかという問題は教員養成のための職業課程の性格と量とを参照せずに答えられない。而して養成期間が短い程教養職業両課程の量的闘争は激化する。しかし良き結合様式の研究と採用はこの問題をいくぶんは解決するであろう。各課目を職業的に取扱う事による教養課程教授技術は多くの教育機関の協同研究によつて綿密に研究されなければならない。何故ならそれは現在のところ教養職業両課程の間に横たわる矛盾と闘争を解する最も希望的に見える方法であるからである。

米国の教員養成に關する教育の困難を除去するために全国的に統一された教員檢定法が樹立されなければならない。もし止むを得ない地方的必要があるならば、それはこの全国的教員檢定法に附加する事も許されよう。

學課別によつて起因される教養課程実施の困難を除去するために教養課程のプログラムの組織は機能的でなければならぬ。機能的組織を持つ教育機関は又教養課程と職業課程の間に横たわる種々の問題を解決するであろうし、又この両課程を真に学生の必要に答へ得るものとするであろう。

教養課程と職業課程の關係に關しては未だ充分な研究がなされていない。イヴェンデン氏はその著書に於て多くの紙数をこの問題に捧げてはいるが、なおかつ満足な解答は与えられていない。⁽⁴⁸⁾ 将来この方面に於ける徹底的な研究が望まれる。

教員養成のための教養課程を發展せしめるためにより多くの各教育機関の協力研究が必要である。この目的のために

より屢々各校が代表者を送るワークショップが開催されなければならないし、又この研究に捧げられたより多くの回覧資料が発行される事が望ましい。

教員養成のための教養課程を發展せしめるために充分な資料とデータが教養課程のあらゆる評価方法を綜合した最も効果ある評価方法の研究を通して求められなければならない。

註1 教養課程を定義する試みは多くの教育者によつてなされた。例えば——「教養課程とは一般人にとつて最も重要な文化材を修得せしめる教育である」 W. W. Chertiers, "Patterns of General Education," *The Journal of General Education*, 1

(October 1946).

「教養課程なる語は学生の全教育中、責任ある人間と市民としての生活を第一義と見なす部分の教育を指す」 *The Report of Harvard Committee*, p. 51

「教養課程とは大学に籍を置く置かぬにかかわらず全ての人に必要な教育を云う」 R. M. Hutchins, *The Higher Learning in America*, New Heaven, Yale University Press, 1936, p. 62

「教養課程とは男女を問わず豊富にして又満足すべき人生を送らしめ又自由社会の市民としての責任を遂行せしめるための教育を云う」 Monroe, Walter S., Editor, *Encyclopedia of Educational Research*, The Mac Millan Company, New York, 1950, p. 489

教養課程の目的をミネソタ州立大学理事会は次の如く規定している。

- 1、他人の思想を読む事及び聞く事を通じて理解し、逆に自己の思想を他人に有効に表現する。
- 2、人間行動の理解と社会関係の享受、及び他人と協力する経験を通じて均衡ある社会的感情の適合性を与える。
- 3、健康を増進又維持せしめ又社会の保健問題に対する智的判断を与える。
- 4、満足な家庭生活に不可欠な知識と態度を得しめる。
- 5、活動的にして責任感旺盛なる市民として米国の社会的経済的政治的問題を討議しその解決に寄与せしめる。
- 6、科学的基本的発見とその人生に於ける意義を理解せしめそれが人間の思想と社会の發展に持つ影響を理解せしめる。科学的方法を理解享受せしめ関連する諸問題を解決するにその方法を適應する事を可能ならしめる。
- 7、文学、美術、音楽其他文化活動を個人的社会的表現として現解せしめ、又出来得ればその創作活動に自身寄与せしめる。

8、個人的社会的行為に含まれる価値を認識批判検討する事によつて自己の個人的社会的行動の方向づけに対する一連の原理を
発達せしめる。

9、その特別な興味と能力を充分に活用し得る個人的社会的に有用にして満足すべき職業を選ばしめる。

10、批判的又建設的思考に含まれる技倆と習慣を得しめ、又用いしめる。 *Encyclopedia of Educational Research*, p.489
又米国教育審議会は教養課程の目的を次の如く規定している。

1、自己の健康の増進及び維持、又他人の健康を守る事に対する責任の分担。

2、教育ある人として充分な表現力を以て自国語を書き話す。

3、広範囲の社会関係の享受と他人と協力的に働く経験を通じ健全な感情的社会的適合性を得しめる。

4、問題を通じて考え、満足すべき家庭生活と結婚生活を可能ならしめる基本的指針を得しめる。

5、アメリカの重大な社会経済政治問題を処理するに当り、又戦後の国際再建の問題を解決するに当り、能動的且つ知識的市民
としての役割を果す。

6、人間社会と人間福利に関係ある吾人の周囲の自然現象に理解を以て行動し、問題解決に科学的方法を利用し、字句に拘泥せ
ぬ思想と相互理解の有益なる方法を利用する。

7、文学に於ける自己表現をなさしめ又文学を通じて人間経験と自身の意図理想を分かちあう。

8、音楽、美術、手芸等を通じて自己表現の法を発見し、個人及び社会模様の反映としての美術音楽の鑑賞。

9、人生の意味と価値についての明確な統合された思索を行わしめる。

10、自己の才能を最高に発揮せしめる職業の選択と、社会の要求に対する適当な貢献を可能ならしめる。 American

Council on Education, A Design for General Education, pp. 14-15, Washington, American Council on
Education, 1944

2² Karl W. Bigelow, "General Education and Teacher Education," *General Education in American College*, pp.
258-259. *The Thirty-Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 1939

3³ Donald P. Colrell, "The General Education of Teachers," *Teachers for Democracy*, p.234, New York, D. Appleton
Century Company, 1940

4⁴ 元シカゴ大学総長ハッチンス博士はこの主義を主張し次の如く述べている。「——故に我々は西洋の最も偉大なる書籍の読書や

思考、弁論及び人間思考の最もよき例としての数学を含む課程に米国に於ける教養課程の全ての必要要素が含まれている様に思われる」 Hutchins, op. cit., p. 85

5. 「学生が充分な教育を受けるためには広い分野に渉る知識の一群を用意されなければならない。これは特にその被教育年限の前半に於て必要である。且つそれは多くの専門課目の自由選択によつては得られない事を記憶すべきである」 W. C. Lovinger, *General Education and Teachers Colleges*, State Teachers College, Oneonta, New York, 1948

シカゴ大学の教育学部は現在この主義を採つて居る。

6. 「もし教養課程なるものが個人としての学生を人生に適応させる事を目的とするのなら、この適応という問題は個々の学生の問題である事を認める事が先づ必要である。それは個人の能力・興味・必要等に依り異なるものである」 B. L. Johnson, "General Education Changes the College," *Bulletin of the Association of American Colleges*, XXIV

7. コロンビア大学のイヴェンデン及びバッツ両氏はこの様式に於ける教養職業両課程の関連性の欠如を指摘強調している。E. S. Eyenden and R. F. Butts, *Columbia University Cooperative Program for the Pre-Service Education of Teachers*, p. 36, New York, Teachers College, Columbia University, 1942

両課程の期間的な分離は更に学生及び教授の両方に教養課程とはその与えられる期間にのみ必要なものであるかの如き誤まれる印象を与える傾向がある。理想的な教養課程教育は単にそれに引続く職業課程に対する興味や理解を広げるだけのものではなくてその様な教育を大学卒業後も自力で継続する意欲を残さしめるものでなければならぬ筈である。教員教育委員会は次の如く主張する。「教員としてよき教育を行う素質というものは一度に或は一定の時期迄に得られるという様なものではない。教員のその方面に於ける要求は教職につく前も又ついても後も続けられなければならない」 Commission of Teacher Education, *The Improvement of Teacher Education*, p. 271, Washington, American Council on Education, 1946

8. 「全く、如何なる学生も入学当初に於て専攻部門の学習を強いらるべきではない。しかしながら最も興味ある学問の一分野に對する熱烈な好學心を抱いて大学に入る学生がどうして誰彼なしに定められた幾つかの教養必修科目を定められた時期に取らねばならぬという事があろうか」 W. R. Goetsch, "Some Thoughts on General Education," *Educational Administration* XXXII (February, 1946)

9. ロヴィンガー氏は結合様式の必要を力説している。W. C. Lovinger, op. cit., p. 21
一九四一年西ケンタッキー州立教育大学に於て開かれた教員養成教育協議会の決議もこの様式を支持した。「教員養成のための

教養課程の教授に當つては民主主義社会に於ける子供達が必要としているものが常に念頭に置かれていなければならない」
Report of the Teacher Education Conference, Western Kentucky State Teachers College Press, 1941

10. 「教育大学に於ける教授の責任の一つはその教える教科の教授方法をも同時に歴史的に取扱うという事である。 E. D. Randolph, *The Professional Treatment of Subject-Matter*, p. 47. Baltimore, Warwick and York, Inc., 1924

11. 一九四七年に行われた教養課程の集中期間に関する米国教育大学協会の全国調査の結果は次の通りである。

集 中 期 間

協会所属大学数の百分率
 現行百分率 支持百分率

- | | | |
|---|------|------|
| 一、教養課程を最初の二年間に集中し職業課程を後の二年間に集中 | 一〇・八 | 五・〇 |
| 二、教養課程を最初の二年間に主として集中し、職業課程を後の二年間に主として集中 | 六〇・八 | 四〇・六 |
| 三、教養職業両課程を大学四年間に分散 | 二六・七 | 四九・五 |
| 四、其 他 | 一・七 | 五・〇 |

このデータによると支持百分率に於ける一と二との差は僅少であるから、二つの主張が存在するというのが當を得ていると思われる。

12. 「多くの教育者は教養課程を生活の根柢を与える経験と備えしめるものと見なし、職業課程を生計を樹てる根柢を与えるものと見なししている。しかしながら生計を立てるという事は生活する一部であり、生活するという事は又経済的裏付なくしては成立しない。従つて生活するという様な事が教養課程の目的として取り上げられるならば職業経験は個人的社会的必要によつて教養課程の必須部分とならねばならぬ」 M. Ellingson and L. L. Jarvie, "Occupation Motivation," *General Education in American College*, pp. 227-78

「効果ある教養課程は学生の職業的興味と能力の發展と関連せずには行われ得ない。青年前期の職業に対する興味や動機や混乱は学校教育の成功不成功によるよりもむしろ米国文化に内在する問題であろう」 D. P. Cottrell, *The General Education of Teachers*, op. cit., p. 1031

「単科及綜合大学の教養課程について云えば、もしそれが多量の職業教育と平行して行われるならば賢明であると思われる。私は教養課程が教育のある特定の時期に終止符を打たれるという様な事を好まない。此の教養課程の目的は徳性の發展とか我々国民の団結を強めるといったものではなく、過去に於て常にそうであつた様に個人の發展という事であろう。だから重視すべき点

- は課目であるのではなくその学生（が何を必要としてゐるか）を求め、E. E. Robinson, "General Education in Peace and in War," *The Educational Record*, XXII (October 1941)
 13. 米国教育大学協会の一九四七年の調査によると所屬大学中、学生の職業的興味の参照せずに教養課程を施している学校は全体の三七・七パーセント、職業的興味を動機を与える方法として用いているものが四五・一パーセント、各教課目を職業化する方法をとっているものが九パーセント以下であるが、その何れを支持するかという質問に対してはこのパーセンテージは一八・五・五三・七・二〇・四と変化するところデータが出ている。
 14. Carl Kreider, *Content and Method of General Education*, Mimeographed reference material submitted for Kansai Christian Colleges Conference on General Education, August 30-31, September 1, 1954
 15. Commission on Teacher Education, op. cit., p. 113.
 16. 米国に於ける各州の教員検定法律の詳細についてはマシントンD.C.の米国政府発行の各州教員検定法規集を参照された。
 17. 米国教員教育委員会は四年以上を絶対必要年限と認めてゐる。Commission on Teacher Education, op. cit., p. 113
 18. E. S. Eyenden, *National Survey of the Education of Teachers*, Vol. VI, 1933
 19. Commission on Teacher Education, op. cit., p. 83
 20. Report of the Harvard Committee, *General Education for a Free Society*, Cambridge, Harvard University Press, 1945
 21. K. W. Bigelow, *The Special Education in College of Potentia High School Teachers*, Teacher College Record XLIII (January 1947)
- なお現在中学校教員に五ヶ年の養成期間を要求している州はアリゾナ、カリフォルニア、ニューヨーク、ワシントンの四州とモンテン地区である。
22. 教員教育委員会はこの見解をとつてゐる。Commission on Teacher Education, op. cit., p. 105
 23. 内部的にというのは経理面の如き教養課程に制約を与える外部的要素に対してである。
 24. W. C. Loving, *General Education and Teacher Colleges*, op. cit., p. 25
- Russell M. Cooper, "The Requisites of General Education," *American Journal of physics* XIV (November-December,

1946)

- 25 W. E. Armstrong, E. V. Hollis, and H. E. Davis, *The College and Teacher Education*, p. 307; Washington; American Council on Education, 1944
- 26 W. B. Donham, *Education for Responsible Living*, p. 155, Cambridge, Harvard University Press, 1944
- 27 *Commission on Teacher Education*, op. cit., p. 155
- 28 「いくつかの課目分野の統合を推進させる試みや、或はその方法を研究するための課目を発展させる試みは、今迄のどこに遺憾ながら幾つかの独立した別個の課目を一つの課目名の下に配列するということいわば紙上の結果をもたらしたに過ぎない」 L. M. Hell, "A Workshop Proposal for Continuous General Education at the College Level," *The Educational Record*, XXIII (April, 1942)
- 学部形式の組織下に於て最も普通に実施されている教養課目は英作文・英文学・歴史・外国語・心理学・体育・経済である。
- 29 Benjamin Fine, *Democratic Education*, p. 65, New York, Thomas Y. Crowell Company, 1945
- 「教養課程のあり方を認識した大学に於ては不自然な学部別境界は廃されつつある。二十五にも渉る学部が三つ或は四つの教課区分の下に統合せられている大学は珍らしくない」 B. L. Johnson, op. cit., p. 223
- 30 この点に於ては機能的形式はブラトンの流れを汲む理想主義の上に立つているとも云えよう。その故にこの形式に近いものは米
国よりもむしろ英国或はスコットランドの教育形式により多くの実現を見ている。尤も米國に於ても理想主義哲学者乃至教育者
はあつた。例えば、彼のウキリアム・ハリス（一八五〇—一九〇九）の如きはその代表者であらう。しかし米國に於てはそれ等
の光はデューイの如きプラグマティストの巨星の光に打消されてしまひ勝である。
- 31 ワットソン・コットレル・ロイドジョーレンズの三氏は機能形式の優越性を強調してゐる。 Goodwin Watson, Donald P.
Cottrell, and Ester M. Lloyd-Jones, *Redirecting Teacher Education*, p. 45, New York, Columbia University Press
- 32 W. C. Lovinger, *General Education and Teacher Education*, op. cit., 参照
- 33 米國教育大学協会一九四七年調査の結果、所屬大学のこの三形式に關する次のデータが得られた。

形 式

所屬大学数中の百分率

現行百分率 支持百分率

学 部 形 式

六三・一 四・三

分割形式 二七・九 三一・九
機能形式 六・三 五八・〇

34、米国教育大学協会一九四七年調査の結果所属大学に於ける教養課程の必修課目の実施は次の通りである。なお次の課目を必修と
していない学校はそれを選択課目になっているものと見ることが出来る。

課目名	実施校数	その百分率	科目名	実施校数	その百分率
英文	一一一	九七・六	音楽	七八	六二・五
話法	一一六	九三・五	体育科	七八	六二・五
生物科学	一〇三	九三・一	体育	七二	五八・一
文学	九二	七四・二	数学	五一	四一・一
社会問題	八六	六九・四	保健	五〇	四〇・三
美術	八五	六八・五	社会学	四九	三九・五
米国史及米国政府	八二	六六・一	一般心理	四二	三三・九
地理	八一	六五・三			

35、メーヂャーとマイナーの区分は高度に専門化された課目を実施する必要を招来し、ひいては教養課程の量の上に影響を及ぼす。
この事は四年以下の教程に於て顕著であり、それは二年或はそれ以下の年限で検定を得ようとする教職希望者の場合更に顕著に
なる事は明瞭であらう。

36、「他の学生と多少異つた職業的目的をもつ教員たらんとする学生と、それ以外の学生が一つのコースに混合している時に教養課
程実施の困難が起つて来る」W. C. Lovering, op. cit., p. 59

37、アイダホ、ミネソタ、ミシシッピ、オハイオ、オクラホマ、ヴァーモント及びワイオミング。

38、米国に於ける各州の教員検定法の詳細に關しては *Certification Requirements for School Personnel*, United States
Government Printing Office, Washington, 1951 を参照せよ。

39、Robert M. Hutchins, *Education for Freedom*, p. 523, op. cit.

40、英仏の高等教育機関に於ける学生の選抜強調主義はその源をプラトンの理想主義に見る事が出来る。プラトンはその国家論に於
て国家の指導者となるべき少数の優秀なる学生に高等教育を授ける事を主張し、全ての青年に高等教育を授けようとする試みは

時間と労力の浪費であるとした。この様な主張は米国のプラグマティズムの教育理想とは対象的なものである。

- 41 因にカリフォルニア短期大学の教養課程は英作文、軍事教練、体育、二ヶ国以下の外国語に於ける最低十五単位、もし中学校に於て既に習得していなければ初等代数及び平面幾何、最低十二単位の自然科学及び英語用法、外国語、数学、社会学、哲学の五課程の中から任意の三課程を教養課程の必修課程としている。

- 42 William L. Learned and Ben D. Wood, *The Students and His Knowledge*, New York Carnegie Foundation for Advancement of Teaching, 1938

- 43 Chauncey S. Boncher and A. J. Brumbaugh, *The Chicago College Plan*, Chicago University Press, 1940. pp. 91-92

- 44 Alvin C. Eurich and Palmer O. Johnson, "The Experimental Examination Program in the General College," III in *The Effective General College Curriculum, as Revealed by Examinations*, University of Minnesota Press, 1937
- 45 参考までにそのデータを挙げると、

課 目 名 満足感の百分率

生 物 科 学	九一・〇
人 文 学	七五・〇
体 育	六三・〇
社 会 科 学	六二・〇

- 46 参考までにこのロバート・C・ペイス氏の調査の結果はミネソタ大学の卒業生は大学で修得した教養課程中、個人生活、家庭生活、職業経験、社会文化を取扱った課程を最も有益であつたと思つてゐる事を示した。

- 47 E. S. Evenden, *National Survey of the Education of Teachers*, Vol. VI, Washington, United States Government Printing Office, 1935

- 48 E. S. Evenden, *National Survey of the Education of Teachers*, Vol. VI, Summary and Interpretation, op. cit.

【附 記】

本稿を草するに当り、種々の助言を与えられたアイオワ州立大学教育学部教授 Can H. Cooper 博士に謹んで感謝を捧げる。